

TREBALL FINAL DE GRAU

Segundas Generaciones en la UAB: La Experiencia de Latinoamericanas

Autora: María Luisa Vargas Sámano

Tutora: Teresa Sordé Martí

Curso 2018-19

INDICE

I. INTRODUCCIÓN	2
II. PRESENTACIÓN DE ESTUDIO.....	3
1. Pregunta de investigación	3
2. Justificación	3
3. Objetivos.....	3
III. ESTADO DE LA CUESTIÓN	4
1. Los beneficios de la diversidad en la universidad	4
2. Latinoamericanas de generación 1,5 y segunda generación	5
3. En la universidad.....	7
4. Medidas que favorecen.....	9
IV. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	11
1. Paradigma, Modelo Metodológico y Técnica	11
2. Sección de participantes	12
3. Recogida y análisis de datos	13
V. ANALISIS DE LOS RESULTADOS	14
1. Factores Excluyentes.....	15
2. Factores Transformadores.....	18
VI. DISCUSIÓN.....	23
VII. CONCLUSIONES	25
VIII. REFERENCIAS	27
IX. ANEXOS.....	33

Segundas Generaciones en la UAB: Las Experiencias de Latinoamericanas

I. INTRODUCCIÓN

La diversidad en las universidades resulta imprescindible para el desarrollo de valores democráticos en una sociedad globalizada, como la actual. En el contexto universitario es necesario, no solo tener una cuota de estudiantes de diversos orígenes, sino, integrarlos en las dinámicas relacionales e institucionales.

Para el siguiente estudio, analizo las experiencias de un grupo de latinoamericanas de generación 1,5 y segunda que han pasado por procesos de socialización en España. Las estudiantes entrevistadas, han estado motivadas para iniciar sus estudios universitarios, con la ilusión de poder conseguirlo, sin embargo, durante la universidad han percibido factores que las han motivado para lograr sus objetivos académicos o han dificultado el proceso y en algunos casos las ha conllevado a abandonar los estudios.

¿Cuáles han sido sus experiencias universitarias? ¿qué factores han contribuido para sus procesos de éxito o abandono en los estudios?, ¿qué cuestiones las ha motivado?, ¿tiene que ver la integración en la sociedad joven catalana con todo ello? o ¿son sus experiencias previas las que han determinado el éxito o abandono en una de las etapas más importantes de la vida? ¿o se debe a los círculos sociales que forjan en la universidad? ¿es la Universidad Autónoma un espacio favorable para la integración de las estudiantes de generación 1,5 y segunda de origen latino? En el siguiente estudio respondo a estas cuestiones, para ello hago una exhaustiva investigación académica y analizo las experiencias de las estudiantes a través de una entrevista semiestructurada, por último, expongo los resultados, discusión y conclusiones.

II. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

1. Pregunta de investigación

¿Qué factores han contribuido en las decisiones de persistencia, finalización o el abandono de los estudios universitarios de latinoamericanas de generación 1,5 y segunda generación en la Universidad Autónoma de Barcelona?

2. Justificación

Este estudio surge a partir de mi interés personal sobre el tema y la falta de documentación científica sobre el mismo, pues tras la búsqueda exhaustiva de información científica, los documentos obtenidos sobre la temática son escasos, careciendo de información estadística, investigaciones o artículos sobre las y los inmigrantes latinos de generación 1,5 y segunda generación y su formación universitaria en Barcelona y en España; habiendo encontrado únicamente documentación relevante y significativa de estudios similares llevados a cabo en Estados Unidos.

3. Objetivos

A continuación, se enuncian los objetivos generales y específicos de este estudio.

Objetivos generales:

- Conocer que factores contribuyen a la persistencia y finalización de los estudios universitarios de las estudiantes de generación 1,5 y segunda generación de origen latinoamericano.

- Conocer que factores conllevan al abandono de los estudios universitarios de las estudiantes de generación 1,5 y segunda generación de origen latinoamericano.

Específicos:

- Identificar y describir a partir de las experiencias personales de las participantes los elementos transformadores que favorecen e influyen en la finalización de los estudios universitarios
- Detectar y describir aquellos elementos exclusores que originan, influyen y tienen como consecuencia el abandono de los estudios de las participantes.
- Describir aquellos componentes que participan e intervienen en el proceso de la formación universitaria de las estudiantes de generación 1, 5 y segunda generación con la finalidad de generar información útil que pueda en un futuro prevenir el abandono escolar y contribuir a futuros estudios que den soporte a las estudiantes a finalizar los estudios universitarios.

III. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. Los beneficios de la diversidad en la universidad

La función de la diversidad en la educación parte de que las personas estamos inclinadas cognitivamente en confiar nuestras formas familiares de pensamiento (esto incluye hábitos, estereotipos, rutinas etc.) que dominan nuestro razonamiento. Al encontrarnos en nuevas y desconocidas situaciones, personas y experiencias, se vuelve complicado confiar en nuestras formas familiares de pensar y de actuar, por lo que la interacción social se hace necesaria y provoca desequilibrios que estimulan

el crecimiento y desarrollo cognitivo. Los individuos necesitan reconocer las contradicciones cognitivas, que los conducen a estados de incertidumbre e inestabilidad, aceptar distintas formas de pensar (internamente) o encuentros sociales (externamente) con los grupos diversos puede llevar a los estudiantes a distintas dimensiones de crecimiento (Hurtado, 2005)

En un entorno diverso, los estudiantes desarrollaran habilidades, como cognitivos-sociales, sensibilidades democráticas (Hurtado, 2005:601), actitudes intergrupales, compromiso cívico (Denson y Bowman, 2013:566), trabajo cooperativo (Hurtado, 2001:200), habilidades sociales y comunicativas, cooperación intercultural (Bikson y Law, 1994:12), conciencia cultural, aceptación de las personas de diferentes etnias, tolerancias de diferencias (Hurtado et al., 2003:173), y liderazgo. Los estudiantes desarrollan una visión del mundo más social, Cress y Duarte (2013:55) aseguran que en una sociedad globalizada la diversidad en la educación superior es un imperativo, proporciona aptitudes para un trabajo futuro y prepara al alumnado para la participación en una democracia diversa (Hurtado et al., 2003:181).

Los beneficios de la universidad diversa no son producto de la aceptación de un número alumnado perteneciente a grupos étnicos diversos, resulta imprescindible un clima positivo en la universidad para fortalecer el impacto educativo de interactuar con diversos compañeros. Es responsabilidad de las instituciones crear el clima idóneo para la integración de estudiantes de orígenes étnicos diversos y desarrollar políticas prácticas culturalmente receptivas para servir a los estudiantes (Alcantar, 2015:632).

2. Latinoamericanas de generación 1,5 y segunda generación

Aguinaga y Gloria (2015) relacionan el nivel generacional, la aculturación, la identidad con las decisiones de persistencia académica, dentro de estos reflexionan sobre las dimensiones psicológicas (autoestima y percepciones), sociales

(conexiones y relaciones) y culturales (valores y creencias) en el entorno universitario. Las autoras basadas en el estudio de Gloria y Rodríguez (2000) concluyen que el nivel generacional no tiene efecto en la persistencia académica de las estudiantes, más bien la percepción de un ambiente universitario favorable y el sentimiento de pertenencia.

Para el siguiente estudio me enfoco en las experiencias de alumnas de origen latinoamericano de generación 1,5 y segunda generación, debido a que las inmigrantes de primera generación se encuentran sumergidas en su incorporación en la sociedad de acogida y su compromiso de persistir académicamente puede estar influenciado por los múltiples aspectos de su nueva vida (Aguinaga y Gloria, 2015:16) y pueden percibir una mayor hostilidad en los contextos (Hurtado, 1994:17). Mientras que la generación 1,5 son las hijas de inmigrantes nacidas en el país de origen de los padres y que han llegado al país de acogida antes de los 14 años y la segunda generación son hijas de inmigrantes nacidas en el país extranjero, ambas junto con sus padres han pasado por el proceso de adaptación en la nueva sociedad anfitriona, ha tenido un proceso de aculturación (Berry, 1997:5).

Portes y Rumbaut (2010), detallan la integración de los hijos de inmigrantes y los procesos de asimilación dependiendo de factores fondo como capital humano, modelos incorporación de los padres y la estructura familiar. Los autores detallan tres tipos de aculturación, la disonante “aprendizaje de la lengua y costumbres de la sociedad de acogida y una pérdida simultánea de la cultura inmigrante procedente”, aculturación consonante “proceso de aprendizaje y abandono gradual del idioma, y la cultura de origen” y la aculturación selectiva “proceso de aprendizaje de ambas generaciones, se inserta en una comunidad co-étnica, que retiene la cultura, idioma y normas de los padres”, estas tres tipos de aculturaciones pueden variar y ser mixtas.

La selectiva es la menos conflictiva y la más frecuente en España como Aparicio y Portes, (2014) lo detallan en su estudio realizado a estudiantes en formación secundaria. Los autores aportan lo siguiente, los modos de integración de la sociedad española suelen ser uniformes y positivos, y el grupo étnico latinoamericano es susceptible debido a las similitudes de la sociedad hispánica (como lengua y religión), así como distinguen que hay una diferencia entre hombres y mujeres de 1,5 y segunda generación, las mujeres presentan más baja autoestima en comparación con los varones, por las presiones culturales de ser mujer y ser en ocasiones, las primeras en la familia en asistir a la universidad. Además, suelen sentirse menos identificadas con España, no obstante, académicamente, las mujeres están más motivadas, tienen mayores aspiraciones y obtienen mejores resultados académicos.

Existen disparidades entre las mujeres dependiendo del nivel generacional, la generación 1,5, a diferencia de la segunda generación, se identifica más con sus padres, suelen tener menores expectativas y aspiraciones académicas y presentan mayores dificultades con los estudios, sobre todo si llegan a una edad más tardía o tienen una edad mayor relativa a la media de los cursos que siguen (Portes y Rumbaut, 2010; Aparicio y Portes, 2014).

3. En la universidad

Durante los años de universidad, hay otro tipo de aculturación, descrito como ajuste universitario (Gloria y Rodríguez, 2000; Torres, 2003; Aguinaga y Gloria, 2015), que es el ajuste de la cultura personal (identidad étnica y aculturación) con la cultura universitaria. A menudo, las estudiantes se sienten presionadas para asimilar los valores institucionales y los equilibrios de su hogar y la familia con el ambiente universitario. (Gloria y Rodríguez, 2000:146).

Las estudiantes de segunda generación tienen una gama más amplia de expectativas culturales de la familia, y por su aculturación anterior, son más

propensos a enfrentar o adoptar los valores del contexto universitario (Gloria y Castellanos, 2012:94), pero, en ocasiones las estudiantes se ven con dificultades y perciben el entorno universitario como poco acogedor y presentan dificultades en la integración, lo que les provoca baja autoestima (Dueñas y Gloria, 2017:893) y estrés aculturativo, definido como la tensión de adaptarse a un nuevo entorno (Lee y Padilla, 2014:243), además las estudiantes se sienten solas, discriminadas y tensos a la hora de encontrar su camino en las instituciones (Gloria y Rodríguez, 2000:151 citan a Fiske).

Las estudiantes también presentan barreras antes de la universidad y durante como los estereotipos culturales y de género, aspectos del estatus socioeconómico que obliga a las estudiantes a trabajar y les reduce el tiempo para enfocarse en los estudios. Otras barreras son la falta de preparación educativa, poca información sobre los estudios, preocupaciones sociales (Gloria, Castellanos y Orozco, 2005:163) y un menor apoyo familiar causado por la poca información que tienen los familiares sobre aspectos educativos de la universidad (Castillo, Conoley y Brossart, 2004:152).

Los climas universitarios pueden aumentar las barreras o reducirlas y producir experiencias positivas o negativas en las estudiantes que afectan en su decisión de abandonar o continuar con sus estudios y finalizarlos. Por ejemplo, los climas hostiles producen un efecto negativo y si se percibe por los estudiantes como inflexible con las personas de diferentes valores o enfoques, produce en los estudiantes minoritarios incongruencia cultural, definido como el conflicto entre los valores culturales y personales en el entorno universitario (Gloria y Robinson Kurpius, 2001:89) y causa sentimientos de inadaptación cultural (Johnson et al., 2007:527) lo que hace que los estudiantes experimenten sentimientos de alineación y rechazo por su cultura (Gloria y Castellanos, 2012:83). Por el contrario, el efecto es positivo en los climas universitarios donde se fomenta la integración de los estudiantes y genera un sentimiento de pertenencia (Reynolds, Sneva y Beehler,

2010:137) que es un vínculo con la institución y como consecuencia fortalecen el compromiso para obtener un título universitario (Arbona y Nora, 2007:249).

Para crear un entorno universitario acogedor y positivo para los estudiantes, se debe fomentar la inclusión de los estudiantes de minoría y fomentar sus valores culturales (Jones, Castellanos y Cole, 2002:30). Las universidades tienen que fomentar las experiencias positivas de las estudiantes con buenas relaciones entre compañeros, profesores y personal administrativo (Huerta y Fishman, 2014:94) y mejorar la percepción que tienen los estudiantes de sí mismos dentro de la universidad y como parte de ella (Dueñas y Gloria, 2017:892), para ello se ha valorar a los estudiantes y fomentar el sentimiento de la importancia personal.

El efecto de valoración resulta relevante, como lo explica Hurtado, Ruiz Alvarado y Guillermo-Wann, (2015:63) basados en la teoría de validación de Rendón (1994), los estudiantes tienen más probabilidades de tener éxito en la universidad si se perciben a sí mismos como empoderados y capaces mediante el desarrollo académico e interpersonal al interaccionar con agentes institucionales. Por lo que la validación académica incluye la demostración de reconocimiento, respeto y apreciación por los estudiantes y por el personal universitario, de manera que los estudiantes confían en su capacidad innata de aprender, por otra parte, la validación interpersonal disminuye cuestiones hostiles como la discriminación, prejuicios y experiencias negativas previas a los estudios universitarios.

4. Medidas que favorecen

Dentro del cuerpo universitario, Barnett (2008:20) sugiere que las universidades han de implementar las siguientes iniciativas en las facultades, primero, invertir tiempo en asistir a los estudiantes, ya sea con recursos como los consejeros estudiantiles y fomentar la información al respecto, segundo, fomentar dentro del personal universitario la importancia y la relevancia de la validación de los estudiantes, tercero, redefiniendo los roles de la facultad y las responsabilidades para una mayor

aproximación entre las facultades y los estudiantes individualmente, que en consecuencia, se conocerá mejor a los estudiantes, serán valorados y tendrán optimas instrucciones.

Las tutorías ayudan a los estudiantes en su transición académica, como lo mencionan Jones, Castellanos y Cole, (2002:32), de la misma manera que grupos de estudio, espacios para los estudiantes donde puedan discutir problemas personales y académicos, entre otros. Aguinaga y Gloria, (2015) recomiendan talleres enfocados al autodesarrollo y la autoexploración del contexto universitarios, para aumentar la confianza de los estudiantes en la búsqueda de apoyo.

Fomentar las interacciones sociales informales como charlas, eventos culturales que promuevan la cultura latina, favorece el sentimiento de aceptación de las estudiantes y aumenta la familiaridad del cuerpo estudiantil con el grupo (Hurtado, 1994:16). Se pueden crear cursos académicos enfocados en minorías étnicas, como lo proponen Maramba y Palmer (2014:525-526) y que también plantean la creación de organizaciones étnicas enfocadas en la cultura multicultural. Denson y Bowman, (2013:567) hacen una aportación semejante, recomiendan fomentar actividades curriculares y no curriculares y la participación de los estudiantes. Delgado-Guerrero y Gloria, (2013) exponen, las “hermandades latinas” en las universidades estadounidenses, las alumnas pertenecientes a las “hermandades” crean una “familia académica”, son más autoeficientes en los estudios, perciben el apoyo de las demás integrantes, están más cohesionadas, tienen mayor congruencia cultural, que influye en sus decisiones de persistencia académica.

Por otra parte, Gloria, Castellanos, Rosales y López (2005:216) recomiendan el reclutamiento de profesores y personal latinoamericano, pues daría diferentes puntos de vista y criterios en las tutorías que resulten atractivos para los estudiantes latinos. Gloria, Castellanos y Orozco (2005:178) plantean la evaluación de la competencia del personal universitario en función de su consideración de las áreas culturales y Hurtado, Ruiz Alvarado y Guillermo-Wann (2015) añaden que el

personal universitario debe facilitar información acerca de las actividades y organizaciones multiculturales, y de los sistemas adicionales de apoyo.

Debido a que las estudiantes latinas suelen posicionar a la familia como el centro en las decisiones de vida, el “familismo” influye en la permanencia o abandono de los estudios. Gloria y Rodríguez (2000:150), plantean la involucración de las familias en el entorno universitario, las autoras citan a Gándara (1982) que destaca la mayor influencia de las madres en los resultados educativos de los hijos. Se ha de considerar que el grado de “familismo” puede variar por la aculturación, la generación y la identidad (Gloria y Castellanos, 2012:92), pero la familia no es solo un factor suficiente para enfrentar las problemáticas que presentan los estudiantes, y en ocasiones puede ser contraproducente si se encuentran en un ambiente familiar problemático (Gloria, Castellanos, Rosales y López, 2005). La universidad ha de fomentar que las estudiantes se sientan como “en casa en la universidad” (Gloria y Castellanos, 2012:89).

IV. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

1. Paradigma, Modelo Metodológico y Técnica

Con la intención de explorar y describir las experiencias de las estudiantes de origen latinoamericano, este trabajo de investigación se enmarca en el paradigma interpretativo y modelo metodológico cualitativo, este modelo permite el análisis de la realidad y de su estructura de manera profunda (Reyes-Heroles, 2003) y de los elementos interrelacionados e integrados en la realidad de las estudiantes en el contexto universitario.

Como lo menciona Creswell (2007) es “un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas- la bibliografía, la etnográfica y el

estudio de casos- que examina un problema social”. Por otra parte, el paradigma interpretativo estudia los fenómenos sociales en la realidad de un contexto específico, profundiza en las razones y factores que genera las conductas y sus decisiones (González y Morales, 2003), el fundamento del paradigma radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en las experiencias previas de vida de las participantes (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Para la búsqueda de factores que han influido en la continuación de los estudios universitarios, finalización o abandono, la técnica que utilizare para la recopilación de información es la entrevista semiestructurada, pues esta técnica, permite obtener información detallada sobre lo concerniente al tema específico, puesto que permite la conversación entre dos personas, dirigida y registrada por la entrevistadora, con el objetivo de favorecer la producción de un discurso en el marco de una investigación (Fontana y Frey, 2005 en Vargas Jiménez, 2012). Esta técnica tiene el propósito de recoger de las participantes, información fundamentada en sus percepciones, creencias, opiniones, significados y actitudes. La entrevista la estructuro en cuatro partes, la primera, perfil de la estudiante, segunda, historia familiar e identidad propia, tercera, experiencia educativa previa a la universidad y cuarta, experiencia en la universidad. (Apartado 1- Anexos)

2. Selección de participantes

Los datos para este estudio están recolectados por la entrevista realizada a las estudiantes de origen latinoamericano de generación 1,5 y segunda generación en la Universidad Autónoma de Barcelona, del periodo de febrero 2019 a mayo 2019. En total, la muestra está integrada por 10 estudiantes pertenecientes a distintas facultades, 2 estudiantes han abandonado los estudios en tercer año, 1 ha finalizado los estudios, 3 finalizan sus estudios en el mes de junio 2019 y 4 están en cuarto año, pero ampliarán sus estudios un semestre más. Las estudiantes pertenecen a un rango de 21 años a 28 años. Entre las participantes se encuentran originarias a Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador y Perú, han nacido en España o

han llegado a una edad más temprana que 14 años. No ha habido ningún incentivo para la participación de las estudiantes, solo la participación voluntaria y la disponibilidad para compartir sus experiencias. (Apartado 2 – Anexos)

3. Recogida y Análisis de Datos

Para la búsqueda de factores que han influido en la continuación de los estudios universitarios, finalización o abandono, la técnica que utilizare para la recopilación de información es la entrevista semiestructurada, pues esta técnica, permite obtener información detallada sobre lo concerniente al tema específico, puesto que permite la conversación entre dos personas, dirigida y registrada por la entrevistadora, con el objetivo de favorecer la producción de un discurso en el marco de una investigación (Fontana y Frey, 2005 en Vargas Jiménez, 2012). Esta técnica tiene el propósito de recoger de las participantes, información fundamentada en sus percepciones, creencias, opiniones, significados y actitudes. La entrevista la estructuro en cuatro partes, la primera, perfil de la estudiante, segunda, historia familiar e identidad propia, tercera, experiencia educativa previa a la universidad y cuarta, experiencia en la universidad. (Apartado 1- Anexos)

Para el análisis de la información seguí el procedimiento de investigación cualitativa, primero, se transcribió las 10 entrevistas realizadas, posteriormente se hizo 4 lecturas de cada una con la intención de profundizar y detectar ideas claves en cada una de las respuestas obtenidas. Estas ideas claves se categorizaron de la siguiente manera, dos principales dimensiones Excluyentes y Transformadores. Cada una de las dimensiones, contemplan 5 diferentes factores: Familiares, Personales, Institucionales, Relacionales y Otros. (Apartado 2-Anexos)

Desde la perspectiva de Flecha, Vargas y Dávila (2004) son factores excluyentes aquellas barreras que dificultan la continuidad de los estudios y desmotivan a las estudiantes, en palabras de los autores “las barreras que encuentran las personas o grupos para incluirse en una situación social o para adquirir un beneficio social”.

Mientras que los factores transformadores, según los autores, ayudan a superar las barreras que dificultan la inclusión igualitaria en el entorno y contrarrestan los factores excluyentes.

Entorno a los factores de las dimensiones:

- Familiares: basados en el círculo familiar directo, ya sea las relaciones con los padres o hermanos
- Personales: las actitudes de las estudiantes hacia la universidad
- Institucionales: orientados a las relaciones académicas en la universidad y rendimiento
- Relacionales: se dirigen a las relaciones sociales dentro de la universidad, ya sea con los compañeros, organizaciones o con profesores
- Otros: son factores no incluidos en los anteriores

V. ANALISIS DE LOS RESULTADOS

En el siguiente apartado se analiza las respuestas de las estudiantes en función de las mencionadas dimensiones y categorías. Primero se examina la dimensión de los factores Excluyentes y posteriormente la dimensión de los factores Transformadores.

Para este análisis es importante considerar que las estudiantes han pasado por procesos diferentes de socialización en España, su aculturación en el país dependió de los factores fondo tales como el capital humano, modelo de incorporación de los padres y estructura familiar, como lo detalla Portes y Rumbaut (2010). Por consiguiente, las experiencias previas a la universidad y durante están influenciadas en función a su anterior proceso de aculturación, pero si bien no es determinante.

1. Excluidos

En relación con las entrevistas realizadas de algunas estudiantes, la familia puede ser un factor excluyente, si hay un ambiente de conflicto en casa y si las estudiantes han tenido que independizarse, así como tener hermanos que han abandonado los estudios. Pero como algunas de ellas lo señalaron, la situación económica compleja en casa es un gran factor para abandonar los estudios.

Como Sofía, quien en tercer año del grado de Economía abandonó los estudios al igual que su hermana. Ella relata que se desmotivó por el plan universitario, por las problemáticas en casa, los pocos incentivos familiares y el perder la beca de estudios, que, junto con la situación económica compleja de casa, la llevó a abandonar los estudios:

“Cuando mi madre se quedó en paro es cuando yo, pensé definitivamente voy a dejar de estudiar (...) yo creo que si hubiera seguido estudiando hubiera sido difícil porque mi madre era el sustento básicamente mío y de ella misma”- Sofía, 21 años, Colombia

Así como Sofía, otras estudiantes con problemáticas familiares se han desmotivado para continuar con sus estudios, tal y como Gloria, Castellanos, Rosales y López (2005) lo mencionan, el ambiente familiar puede ser contraproducente. De la misma manera, aquellas estudiantes que han estado obligadas a trabajar durante sus estudios universitarios se han desmotivado por la complejidad de la situación, como Gloria, Castellanos y Orozco (2005) se refieren a los efectos de los estatus socioeconómicos de las estudiantes en los estudios. A su vez, las problemáticas económicas y familiares resultan limitantes para realizar actividades

extracurriculares, socializar o poder participar en planes de estudio alternos, como Juli quien después de 6 años terminó el grado en Gestión Aeronáutica, relata:

“Si no hubiera trabajado hubiera disfrutado mucho más ... hubiera podido conectar más con mis compañeros, me siento orgullosa de haberme sacado un grado y trabajar, pero al final, tus recuerdos son que trabajabas ... y tenía que ayudar en casa, generaba problemas si iba a fuera, siempre tenía una preocupación”- Juli, 28 años, Cuba

Los factores excluyentes personales, como ciertas estudiantes lo remarcaron están relacionados con el desánimo, la pérdida gradual del interés por los estudios, problemas personales y el estrés aculturativo al entrar a la universidad, Lee y Padilla (2014) lo describen como la tensión de adaptarse a un nuevo entorno, mientras que las dificultades para la integración, puede causar en algunas de las estudiantes de segunda generación baja autoestima como Dueñas y Glorias (2017) enfatizan.

Por otro lado, los factores institucionales son excluyentes, cuando las estudiantes se desmotivan por el plan de estudios y los métodos de evaluación, que varias de las entrevistadas lo señalaron como “anticuados” y “agobiantes”, como Amalia en último año del grado de Derecho lo describe:

“Decepcionante por el modelo de enfocar la carrera, un poco agobiante la planificación. Estuve en situaciones de desgaste físicos, horarios muy complicados, no poder llegar a todo en exigencia académica o como a mí me hubiera gustado, y también por una cuestión de que no le he dado sentido a la carrera” - Amalia, 23 años, Chile

A su vez, según algunas de las estudiantes, se han sentido poco orientadas en el inicio de los estudios y durante ellos, tampoco se han sentido identificadas con el profesorado por la poca diversidad, y han encontrado difícil el acceso a actividades extracurriculares por la poca difusión y en algunos casos el gran costo económico.

Mientras que, respecto al profesorado puede ser un factor excluyente si las estudiantes los perciben como poco motivados, desalentadores, indiferentes y pocos comprensivos como algunas de las estudiantes lo señalaron. Hurtado, Ruiz Alvarado y Guillermo-Wann (2015) exponen que la percepción del profesorado como poco alentador puede repercutir negativamente en las decisiones de persistencia académica. Como Cristina que, pese a sus problemas personales y el sentimiento de soledad en la universidad, intento continuar con sus estudios y recurrir a orientaciones con el profesorado, sin embargo, bajo su percepción el trato que ella recibió fue absolutamente crítico y desalentador, finalmente ella abandono los estudios en sexto semestre:

“Los profesores no tenían carisma, eran muy técnicos, yo entiendo que en tercero no están para anécdotas, pero si estás dando una materia crucial en la carrera, tú no puedes ser tan... está bien habrás trabajado en alguna asociación muy importante, pero es que yo solo soy una chica del Clot que viene a estudiar aquí, y si estoy aquí es porque quiero que me enseñen no porque des por sentado que estamos en un máster de Europa en Bélgica y estamos aquí los 100 mejores... sentía... no estoy aprendiendo y me están haciendo sentir que no valgo para esto porque hubieron muchos profesores que te hacían sentir eso y quizás es verdad que no valía para eso, pero no valía ni en primero ni en segundo ¿por qué ahora en tercero sí?, ¿porque ahora si me cuesta?... porque el profesor está diciendo...no se cortaban al decir, y pensaba que si no se, entonces que estoy haciendo aquí, porque en teoría el año que viene voy a acabar esta carrera” - Cristina, 22 años, Perú

Dentro de la UAB, las relaciones en el cuerpo estudiantil son hostiles para ciertas estudiantes, lo que representa un factor excluyente, según Gloria y Robinson Kurpius (2001) el clima universitario hostil puede aumentar las barreras existentes, de lo contrario el clima universitario integrador puede reducirlas. Algunas de ellas percibieron las relaciones con los ciertos grupos colectivos estudiantiles como poco tolerantes a diversas opiniones, mientras que otras consideraron que el no compartir valores con el cuerpo estudiantil dificulta su integración y sus interacciones sociales, lo que repercute en el sentimiento de pertenencia, como varios autores lo señalan.

2. Transformadores

Los factores transformadores contrarrestan a los factores excluyentes, pues ayuda a las estudiantes a superar las barreras y lograr sus objetivos académicos.

El “familismo” que describe Gloria y Rodríguez (2001) en su estudio sobre estudiantes latinoamericanas en universidades estadounidenses, destaca que las estudiantes posicionan a la familia como el centro en las decisiones de la vida y que el apoyo familiar juega un papel importante en la toma de decisiones de permanencia.

En el marco de las estudiantes entrevistadas, la mayoría de ellas posicionaron a la familia como un factor importante para la continuidad de los estudios, puesto que algunas de ellas reconocieron el gran esfuerzo de sus padres para darles una mejor calidad de vida y oportunidades, el orgullo que representa para la familia el que estudien la universidad, en algunos casos ser las primeras en la familia en graduarse, el deseo personal de cumplir las expectativas familiares y la presión cultural propia del país de origen que algunas de ellas sienten por finalizar los estudios. Al igual que tener hermanos mayores que hayan continuado con los

estudios, proporciono en una de las estudiantes un apoyo para enfrentarse con las problemáticas de la universidad.

Algunas de ellas reconocieron que el soporte familiar siempre las ha motivado a continuar pese al poco conocimiento de los familiares respecto a las dinámicas universitarias. Además, de acuerdo con Gloria y Rodríguez (2000) quienes citan a Gándara (1982) es relevante el apoyo especialmente de las madres. Como Camila, quien cursa el cuarto año de Ciencia Política, narró los obstáculos que su madre tuvo a su llegada en España, mientras ella se encontraba en Ecuador. Camila explicó que su experiencia educativa ha sido complicada, pero que su madre siempre la ha impulsado a continuar, incluso cuando ella se ha planteado abandonar la universidad:

“Lo he hablado con la mama y le digo mama es que la universidad es una porquería. Mi madre lo primero que me ha dicho es cuidado con estar pensando en dejar la universidad, porque la acabas que no te queda nada, te estas quedando a la orilla del rio” -Camila, 24 años, Ecuador

La situación económica compleja en casa, puede ser un incentivo para continuar los estudios y finalizarlos. Erin de cuarto año de Ciencia Política, visualiza los estudios universitarios como una herramienta para mejorar la situación económica familiar:

“Lo que me ha motivado para continuar siempre los estudios es poder encontrar un trabajo cuando los acabe... se supone que si estudias una carrera después tienes un trabajo mejor, y teniendo en cuenta que mis padres no van a tener una buena jubilación, mi hermano no estoy muy segura que pueda pasar con él porque es un poco bala perdida, yo sé que en algún momento de mi vida voy a tener que hacerme cargo de mi familia y si tengo

un buen trabajo mejor, y si tengo una carrera, se supone, que me tiene que ayudar”- Erin, 21 años, Argentina

Las estudiantes de segunda generación y generación 1,5 suelen estar más motivadas y tener mayores expectativas, siguiendo el estudio de Aparicio y Portes (2014). Los factores personales resultan transformadores, cuando las estudiantes se perciben a sí mismas como capaces de resolver los problemas académicos, como varias de ellas lo señalaron, en conjunto con la exigencia propia por parte de sí mismas y tener “objetivos claros”. Conforme con el estudio Gloria y Castellanos (2012) debido a la aculturación previa de las estudiantes de segunda generación, ellas están predispuestas a enfrentar y adoptar valores del contexto universitario, de forma más tardía o más temprana, algunas de las estudiantes mencionaron su capacidad de adaptarse a las dinámicas universitarias.

Mientras que las experiencias previas en los estudios pueden influir en las aptitudes de las estudiantes hacia los estudios, de forma negativa o positiva. Como en el caso de Arlete en último año de Ciencia Política, quien contó que a partir de su experiencia negativa previa y las barreras con las que inicio el grado, se esforzó para continuar con los estudios y logro un notable desempeño:

“Pensé en dejar los estudios al principio cuando no me salían las cosas, pero no estaba dispuesta a dejarlos, a seguir siendo igual, a darles motivos a la gente, en mi casa no las tenían todas, ellos pensaban que iba a salir mal ... y al final seguí y seguí, pues me di cuenta de que los resultados eran bastantes notables, así que bien”- Arlete, 25 años, Brasil

Como en el caso de Arlete, las aptitudes son factores transformadores, por otra parte, aquellas estudiantes pertenecientes a organizaciones estudiantiles se

reconocieron como hábiles para socializar, lo que les ha motivado para implicarse en actividades extracurriculares, por lo que esta motivación resulta también un factor transformador. Además, en relación con la autoestima, aquellas estudiantes que durante sus estudios percibieron mejores notas académicas, han mencionado haber tenido un mayor compromiso con la universidad.

El clima universitario favorable, enmarcado en la institución y las relaciones sociales dentro del campus, disminuye el impacto de las barreras preexistentes en las estudiantes latinoamericanas de segunda generación y fomenta el sentimiento de pertenencia, conforme a los estudios de Aguinaga y Gloria (2015) y Rodríguez (2001).

Desde la institución las actividades grupales reducidas como seminarios, facilitan las interacciones entre profesorado y alumnado, como varias de ellas valoraron de una manera positiva la actividad. Además, las estudiantes más aplicadas también percibieron de manera más positiva al profesorado y las relaciones con los compañeros.

Por otra parte, aquellas estudiantes que han accedido a planes de estudio alternos han encontrado una motivación para una mayor implicación con los estudios, por la diversidad de los planes de estudios tales como los “minors” o los intercambios. Violeta de cuarto año de Ciencia Política, decidió el año pasado realizar un intercambio a su país de origen, ella lo describe como:

“Mi mejor año de la universidad fue el intercambio seguro...vi otra mirada en el mundo... lo que me gusto más de volver a chile fue volver con mi familia y reencontrarme conmigo misma, siempre estado muy ligada”- Violeta, 21 años, Chile

El inconveniente de estos planes alternos se encuentra en el difícil acceso para algunas estudiantes. Sin embargo, la institución es transformadora cuando facilita el acceso a estos planes brindando ayudas económicas, además de servicios tales como el psicólogo y el de ocupabilidad. Este último, como lo refirieron dos de las estudiantes que accedieron, ha sido una gran ayuda para continuar con los estudios pues ellas habían tenido dificultades económicas en casa.

Las relaciones sociales son transformadoras, cuando las estudiantes perciben un apoyo de sus compañeros y amigos. Aquellas estudiantes que se han identificado con un grupo de compañeros han podido sobrellevar las dificultades de la universidad, como Mariana de cuarto año de Psicología, relató el gran soporte que significó para ella identificarse con un grupo de compañeros:

“Nunca pedí ayuda en la carrera, lo que sí, lo hablé con mis amigas, sentía que era un sentimiento compartido, me aliviaba la ansiedad, porque sentía que era algo que no venía de mí... sino que era un sentimiento que compartíamos todas” – Mariana, 21 años, Argentina

Las estudiantes que han pertenecido a diferentes colectivos y organizaciones estudiantiles han creado vínculos de amistad, además ciertas de ellas mencionaron que tener el apoyo de sus amigos en la universidad ha contrarrestado otros factores excluyentes fuera de la universidad. Juana una estudiante de cuarto año de sociología, quien durante la universidad se ha implicado en un número de colectivos estudiantiles, ha sido delegada y hecho uso de los servicios que ofrece la universidad narró:

“Recientemente pensé abandonar los estudios por lo económico, la situación era muy grave, y fue muy grave por el infarto de mi madre, eso fue terrible, y no soy becaria, porque mi madre es autónoma, y por sus rollos no me la darían, yo sé que hay gente que es peor, pero bueno como mi grupo de amigos todos estamos igual y si hay que hacer unas fotocopias yo te doy esto, y eso es solidaridad” -Juana, 23 años, Colombia

Igualmente, resultan transformadores otros factores, como las relaciones sociales que las estudiantes tienen fuera del campus, como algunas de ellas lo mencionaron, la implicación en colectivos como partidos políticos y sindicatos ha sido un apoyo para la motivación y continuidad de los estudios.

VI. DISCUSIÓN

Tras el análisis de las entrevistas realizadas y en comparación con la literatura previa, se identificaron las siguientes cuestiones.

Las experiencias de las estudiantes están influenciadas por el proceso de aculturación que han tenido sus padres y ellas mismas a su llegada a España, en el caso. Sin embargo, como lo establece la literatura, el estatus generacional, la aculturación y la identidad no determinan sus decisiones de persistencia académica y finalización de los estudios, hay otros factores que influyen, como el ambiente universitario.

De forma semejante en la literatura explorada, la familia tiene un papel importante en las decisiones de persistencia académica de las estudiantes y finalización, pues el apoyo familiar ayuda a algunas de las estudiantes a continuar con los estudios pese a las dificultades que ellas han tenido durante la etapa universitaria. Cabe

destacar los apoyos de la figura materna y el de los hermanos que han estudiado en la universidad

Resulta importante también, el clima universitario y la valoración que las estudiantes perciben. En el marco de las entrevistadas hay una diferencia en las percepciones de las estudiantes, aquellas que han tenido un significativo desempeño académico, perciben un ambiente más positivo y favorable, igual que las estudiantes que han pertenecido a organizaciones estudiantiles y han forjado lazos de amistad, ambos han contrarrestado otros factores excluyentes. A diferencia de las percepciones de las estudiantes que no han podido dedicarse plenamente a los estudios por cuestiones familiares o de trabajo. El aspecto socioeconómico descrito por Gloria, Castellanos y Orozco (2005), repercute en factores relaciones e institucionales, pues las estudiantes que han trabajado manifestaron haber tenido poco tiempo para enfocarse en la universidad y socializar.

Al igual que factores personales descritos en la literatura, las aptitudes de las estudiantes hacia los estudios son transformadoras, si las estudiantes tienen “objetivos claros” pues pese a las dificultades que tengan, continuaran con los estudios. Las estudiantes entrevistadas se consideraron así mismas como independientes para resolver los problemas y se identificaron como adaptadas a las dinámicas de la universidad. Gloria y Castellanos (2012) reafirmaron que las segundas generaciones son más propensas a la adaptación en la universidad.

Respecto a propia visualización de las estudiantes como autónomas para resolver los problemas, esto podría influir en las decisiones de las estudiantes para asistir a las tutorías con los profesores o hacer uso de servicios ofrecidos por la universidad tales como el psicólogo.

Hurtado, Ruiz Alvarado y Guillermo-Wann (2015), enfatizan la importancia de crear ambientes universitarios inclusivos, que permitan la interacción de diversos grupos étnicos en la universidad. Algunas de las estudiantes consideraron que la UAB no es un espacio inclusivo para diferentes opiniones y valores, lo que puede dificultar las interacciones de las estudiantes como Gloria y Rodríguez (2000) lo consideran como una barrera interna dentro de la universidad.

En el marco de las participantes, la universidad (institución y relaciones) representa un papel clave y crucial, es independiente a los factores familiares y personales, pero tiene la capacidad de aumentar el efecto de factores excluyentes o transformarlos. La universidad es transformadora si las estudiantes la perciben como acogedora, si se sienten valoradas por profesores y compañeros y si las estudiantes hacen uso de los recursos ofrecidos por la universidad como el psicólogo y el servicio de ocupabilidad. De forma contraria, la universidad es excluyente si las estudiantes la perciben como poco acogedora, perciben desmotivación y desvaloración por parte del profesorado.

Pese a que en España no se había realizado ninguna investigación sobre este tópico, esta investigación reafirma la importancia de la universidad en las decisiones de persistencia y finalización de los estudios de latinoamericanas de segundas generaciones, similares a los resultados encontrados en investigaciones en universidades estadounidenses. Además, añade la importancia de otros factores transformadores como pertenecer a partidos políticos y sindicatos, que motivan a algunas estudiantes a continuar con los estudios.

VII. CONCLUSIONES

En el marco de las experiencias de las participantes, la institución representa un papel clave y crucial. La institución pese a los factores familiares y personales,

puede ser un factor excluyente o transformador. Aquellas estudiantes que perciben algún factor excluyente fuera del campus, pero tienen factores transformadores en la institución y/o en las relaciones pueden generar un motivo para continuar los estudios, de lo contrario, aquellas estudiantes en una situación semejante, pero perciben hostil la institución y/o las relaciones puede conllevarlas a la desmotivación y en el caso, al abandono.

Desde la universidad, en la medida posible se ha de fomentar un apoyo al alumnado para conseguir los objetivos académicos y contrarrestar los efectos de los factores excluyentes.

Dentro de las medidas que la universidad puede adoptar, la universidad debe de crear políticas de concientización del profesorado sobre las realidades de las y los estudiantes diversos, crear espacios para los estudiantes diversos en donde puedan discutir problemas académicos y personales, talleres de autodesarrollo y exploración, fomentar charlas y eventos culturales que promuevan la cultura latina y las otras culturas del campus. Para fomentar las interacciones sociales informales, crear organizaciones étnicas, hacer un mayor reclutamiento de profesores y personal diverso y facilitar información acerca de las actividades y organizaciones multiculturales y de los sistemas adicionales de apoyo.

Las medidas que la universidad pueda adoptar no solo beneficiará a las estudiantes de segundas generaciones latinoamericanas, sino también a otros grupos étnicos estudiantiles y a nivel institucional se obtendrán los beneficios de una universidad diversa.

VIII. REFERENCIAS

Aguinaga, A. y Gloria, A. M. (2015) "The Effects of Generational Status and University Environment on Latina / o Undergraduates 'Persistence Decisions", *Journal of Diversity in Higher Education*, 8(1), pp. 15–29.

Alcantar, C. M. (2015) "Latinos in Higher Education and Hispanic-Serving Institutions by Anne-Marie Nuñez et al.", *The Review of Higher Education*, 38(4), pp. 630–633. doi: 10.1353/rhe.2015.0033.

Aparicio, R. y Portes, A. (2014) "Crecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes", *Colección Estudios Sociales Obra Social la Caixa*. Núm. 38

Arbona, C. y Nora, A. (2007) "The Influence of Academic and Environmental Factors on Hispanic College Degree Attainment", *The Review of Higher Education*, 30(3), pp. 247–269. doi: 10.1353/rhe.2007.0001.

Barnett, E. (2008) "Faculty Validation and Persistence Among Nontraditional Community College Students", *Community College Research Center, Teachers College, Columbia University*, pp. 1–26.

Berry, J. (1997) "Immigration, Acculturation, and Adaptation" *Applied Psychology and International Review* 46,1, pp. 5-68. doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

Bikson, T, Law, S. A. (1994) *Global Preparedness and Human Resources: College and Corporate Perspectives*. Santa Monica. RAND.

Castillo, L., Conoley, C. y Brossart, D. (2004) "Acculturation, White Marginalization, and Family Support as Predictors of Perceived Distress in Mexican American Female College Students", *Journal of Counseling Psychology*, 51 (2), pp.151-157. doi: 10.1037/0022-0167.51.2.151.

Cress, C. y Duarte, R. (2013) "Pedagogía Comunitaria : Facilitating Latino Student Civic Engagement Leadership", *The International Journal of Higher Education and Democracy*, 4, pp. 54–78.

Creswell, J.W. (2007) *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Delgado-Guerrero, M. y Gloria, A. M. (2013) "La Importancia de la Hermandad Latina: Examining the Psychosociocultural Influences of Latina-Based Sororities on Academic Persistence Decisions', *Journal of College Student Development*, 54(4), pp. 361–378. doi: 10.1353/csd.2013.0067.

Denson, N. y Bowman, N. (2013) "University diversity and preparation for a global society: The role of diversity in shaping intergroup attitudes and civic outcomes", *Studies in Higher Education*, 38(4), pp. 555–570. doi: 10.1080/03075079.2011.584971.

Dueñas, M. y Gloria, A. M. (2017) "¿Pertenezco a esta Universidad?: The Mediating Role of Belonging for Collective Self-Esteem and Mattering for Latin@ Undergraduates", *Journal of College Student Development*, 58(6), pp. 891–906. doi: 10.1353/csd.2017.0070.

Flecha, R., Vargas, J. y Dávila, A. (2004) "Metodología Comunicativa Crítica en la Investigación en Ciencias Sociales: la Investigación Workaló", *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*. Núm 11, pp. 21-33

Gloria, A. M. *et al.* (2005) "An examination of academic nonpersistence decisions of latino undergraduates", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(2), pp. 202–223. doi: 10.1177/0739986305275098.

Gloria, A. M. and Castellanos, J. (2012) "Desafíos y Bendiciones", *Journal of Hispanic Higher Education*, 11(1), pp. 82–99. doi: 10.1177/1538192711430382.

Gloria, A. M., Castellanos, J. y Orozco, V. (2005) "Perceived educational barriers, cultural fit, coping responses, and psychological well-being of latina undergraduates", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(2), pp. 161–183. doi: 10.1177/0739986305275097.

Gloria, A. M. y Robinson Kurpius, S. E. (2001) "Influences of self-beliefs, social support, and comfort in the University environment on the academic nonpersistence decisions of American Indian undergraduates", *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 7(1), pp. 88–102. doi: 10.1037/1099-9809.7.1.88.

Gloria, A. M. y Rodriguez, E. R. (2000) "Counseling Latino University students: Psychosociocultural issues for consideration", *Journal of Counseling and Development*, 78(2), pp. 145–154. doi: 10.1002/j.1556-6676.2000.tb02572.x.

González, A. (2003) "Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales", *Islas*, 45(138), 125–135.

Huerta, A. H. y Fishman, S. M. (2014) "Marginality and Mattering : Urban Latino Male Undergraduates in Higher Education", *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 26(1), pp. 85–100.

Hurtado, S. (1994) "The Institutional Climate for Talented Latino Students", *Research in Higher Education*, 35(1), pp. 21–41.

Hurtado, S. (2001) "Linking Diversity and Educational Purpose: How Diversity Affects the Classroom Environment and Student Development", *Diversity challenged: Evidence on the impact of affirmative action*, pp. 187–203.

Hurtado, S. *et al.* (2003) "3. College Environments, Diversity and Student Learning", en *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, pp. 145–190.

Hurtado, S. (2005) "The next generation of diversity and intergroup relations research", *Journal of Social Issues*, 61(3), pp. 595–610. doi: 10.1111/j.1540-4560.2005.00422.x.

Hurtado, S., Ruiz Alvarado, A. y Guillermo-Wann, C. (2015) "Creating inclusive environments: The mediating effect of faculty and staff validation on the relationship of discrimination/bias to students' sense of belonging", *Journal Committed to Social Change on Race and Ethnicity*, 1(1), pp. 60–81. doi: 10.1038/nsmb.2907.

Johnson, D. R. *et al.* (2007) "Examining Sense of Belonging Among First-Year Undergraduates From Different Racial/Ethnic Groups", *Journal of College Student Development*, 48(5), pp. 525–542. doi: 10.1353/csd.2007.0054.

Jones, L., Castellanos, J. y Cole, D. (2002) "Examining the Ethnic Minority Student Experience at Predominantly White Institutions: A Case Study", *Journal of Hispanic Higher Education*, 1(1), pp. 19–39. doi: 10.1177/1538192702001001003.

Lee, D. S. y Padilla, A. M. (2014) "Acculturative Stress and Coping: Gender Differences Among Korean and Korean American University Students", *Journal of College Student Development*, 55(3), pp. 243–262. doi: 10.1353/csd.2014.0025.

Maramba, D. C. y Palmer, R. T. (2014) "The Impact of Cultural Validation on the College Experiences of Southeast Asian American Students", *Journal of College Student Development*, 55(6), pp. 515–530. doi: 10.1353/csd.2014.0054.

Portes, A. y Rumbaut, R. G. (2010) *Legados: la Historia de la Segunda Generación Inmigrante*. Barcelona : Hipatia Editorial.

Reyes-Heroles, F. (2003). *Conocer y Decidir*. México: Aguilar

Reynolds, A. L., Sneva, J. N. y Beehler, G. P. (2010) "The Influence of Racism-Related Stress on the Academic Motivation of Black and Latino/a Students", *Journal of College Student Development*, 51(2), pp. 135–149. doi: 10.1353/csd.0.0120.

Torres, V. (2003) "Influences on Ethnic Identity Development of Latino College Students in the First Two Years of College", *Journal of College Student Development*, 44(4), pp. 532–547. doi: 10.1353/csd.2003.0044.

Vargas, Jiménez, I. (2012). "La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos". *Revista Calidad En Educación Superior*, 119–139

Vasilachis de Gialdino, I (Coord). (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, España: Editorial Gedisa.

IX. ANEXOS

Apartado 1. Entrevistas

Primera parte:

- ☐ Nombre
- ☐ Edad
- ☐ País de nacimiento
- ☐ Edad de llegada a España (en su caso)
- ☐ Nombre del grado
- ☐ Origen de los padres
- ☐ Grado de estudios de los padres
- ☐ Profesión de los padres
- ☐ Trabajo
- ☐ Estructura familiar

Segunda parte- Historia familiar:

- ☐ ¿Cómo llegaron tus padres a España?
- ☐ ¿Cuál fue su experiencia? ¿Cómo les ha ido?
- ☐ ¿Cuál es la valoración que le darías a la experiencia de tus padres? ¿Crees que ha valido la pena?
- ☐ ¿En casa se mantienen las tradiciones de _____?
- ☐ ¿Te sientes identificada con tu país de origen? ¿Te sientes identificada con la sociedad catalana/española?
- ☐ ¿Cuál es tu red social? ¿y la de tus padres?

Tercera parte - Educación antes de la universidad:

- ☐ ¿Cómo describirías tu historia educativa antes de la universidad?
- ☐ ¿Cómo fueron tus primeros años a la llegada? (En su caso)
- ☐ ¿Qué te ayudo más?
- ☐ ¿En tu educación previa a la universidad, había estudiantes de origen inmigrante? ¿Qué relación tenías con ellos? ¿y con los que no?
- ☐ ¿Cuál es la valoración que le darías a tu experiencia?

Cuarta parte – Universidad

- ☐ ¿Qué te motivo para estudiar la universidad? ¿Por qué has elegido la UAB?
- ☐ ¿Cómo fue el inicio en la universidad? ¿Qué te ayudo más?
- ☐ ¿Cómo describirías tu experiencia universitaria?
- ☐ ¿Cuáles han sido tus mayores dificultades? ¿Qué te ayudo a superarlos?
- ☐ Durante tus años en la UAB ¿Qué te motivo más para continuar con tus estudios? ¿Te planteaste abandonarlos? ¿En qué situaciones?
- ☐ ¿Te has sentido parte de la UAB? ¿Qué ha favorecido este sentimiento?
- ☐ ¿Crees que la UAB es un espacio diverso, multicultural y tolerante?
- ☐ ¿Cómo te identificas en la UAB?
- ☐ ¿Cuál es tu red social?
- ☐ ¿Has tenido que renunciar a una parte de ti para encajar?
- ☐ Durante tus estudios ¿Te has sentido valorada por los profesores y alumnos? ¿Te has sentido comprendida?
- ☐ ¿Qué crees que hubiera mejorado tu experiencia universitaria? ¿Qué crees que te hubiera ayudado?
- ☐ ¿Crees que hubiera mejorado tu experiencia si hubiera grupos de apoyo, profesores latinoamericanos o actividades enfocadas a la multiculturalidad y la cultura latinoamericana?
- ☐ ¿Cómo valoras tu experiencia universitaria?

Apartado 2. Las participantes

Nombre	Edad	País de nacimiento	Edad de llegada	Padres		Grado
				Origen	Estudios y profesión	
Camila	24 años	Ecuador	14 años	Madre Ecuador monoparental	Madre: secundaria/cocinera	Ciencia Política (4° año)
Erin	21 años	Argentina	4 años	Ambos Argentina	Madre: bachillerato/sector administrativo Padre: primarios/mecánico	Ciencia Política (4° año)
Violeta	21 años	Chile	9 años	Ambos Chile	Ambos: secundaria Padre: constructor Madre: Auxiliar pediatría	Ciencia Política (4° año)
Cristina	22 años	Perú	4 años	Ambos Perú	Madre: 2° universidad/dependienta Padre: Secundaria/constructor	Ciencia Política (3° año abandono)
Amalia	23 años	España	---	Ambos Chile	Madre: universidad/ funcionaria Padre universidad no finalizados/en paro	Derecho (5° año)
Juli	28 años	Cuba	11 años	Madre Cuba, monoparental	Ambos: bachillerato y ejercito. Madre: Autónoma	Gestión Aeronáutica (graduada)
Arlate	25 años	España	---	Madre: Brasil Padre: España	Ambos: secundarios Madre: artesana Padre: musico	Ciencia Política (4° año)
Mariana	21 años	Argentina	9 años	Ambos padres Argentina	Ambos: estudios universitarios/ Médicos	Psicología (4° año)
Sofia	21 años	Colombia	3 años	Madre Colombia monoparental	Madre: Bachillerato/Autónoma	Economía (3° año abandono)
Juana	23 años	Colombia	2 años	Ambos Colombia	Ambos: estudios primarios no finalizados Madre: autónoma Padre: trabajador en fabrica	Sociología (4° año)

Apartado 3. Método de análisis

	Familiar	Personales	Institucionales	Relacionales	Otros
Excluidores	1	2	3	4	5
Transformadores	6	7	8	9	10

Apartado 4. Resultados

	<i>Transformadores</i>	<i>Exclusores</i>
<i>Familiares</i>	<p>Corresponder el esfuerzo de los padres</p> <p>Ser la primera en la familia en ir a la universidad</p> <p>Deseo de cumplir expectativas de los padres</p> <p>Presión de los padres para continuar estudios</p> <p>Cultura propia</p> <p>Superación de logros de los padres</p> <p>Deseo de mejorar la situación económica familiar</p> <p>Hermanos mayores en la universidad</p> <p>Apoyo familiar</p>	<p>Situación económica familiar compleja</p> <p>Situación problemática en casa</p> <p>Poca comprensión de la familia sobre los estudios</p> <p>Hermanos que hayan abandonado los estudios</p> <p>Vivir fuera de casa</p>
<i>Personales</i>	<p>Resolver problemas de manera autónoma</p> <p>Exigencia propia</p> <p>Tener "objetivos claros"</p> <p>Capacidad de ajuste personal en el entorno universitario</p> <p>Experiencia negativa previas educativas, mayor esfuerzo y motivación por los estudios</p> <p>Habilidades sociales</p> <p>Motivación personal para implicarse en actividades extracurriculares</p> <p>Motivación reforzada como consecuencia de resultados académicos</p> <p>Dedicación e interés por estudiar</p>	<p>Perdida de motivación en los estudios</p> <p>Frustración por resultados académicos</p> <p>Dificultades para ajuste personal en el entorno universitario, como consecuencia estrés y ansiedad</p> <p>Desánimo</p> <p>Problemas personales</p>
<i>Institucionales</i>	<p>Participación de actividades extracurriculares</p> <p>Plan de estudios alternativos como "minors"</p> <p>Sentimiento de pertenencia en la universidad</p> <p>Seminarios</p> <p>Valoración del profesorado a las estudiantes más implicadas</p> <p>Valoración de los compañeros</p> <p>Hacer un intercambio universitario</p> <p>Becas</p> <p>Servei de Ocupabilitat</p>	<p>Desagrado del plan de estudios y método</p> <p>Poca difusión de actividades y programas alternos al plan de estudio</p> <p>Dificultad en el acceso de actividades extracurriculares</p> <p>No orientación en el inicio y durante los estudios</p> <p>Desmotivación del profesorado</p> <p>Profesores poco alentadores</p> <p>Poca diversidad en el profesorado</p> <p>Poca interacción entre profesorado y alumnado</p> <p>Poca interacción entre estudiantes en clase</p> <p>Poca valoración del profesorado a las estudiantes</p> <p>Poca comprensión del profesorado a las estudiantes</p>
<i>Relacionales</i>	<p>Pertenecer a colectivos y organizaciones estudiantiles</p> <p>Identificarse con compañeros</p> <p>Relaciones de amistad con el profesorado</p> <p>Grupo de estudios</p> <p>Apoyo de compañeros y amigos</p>	<p>Ideologías en el cuerpo estudiantil</p> <p>Colectivos estudiantiles violentos</p> <p>Intolerancia de otras perspectivas y opiniones</p> <p>Dificultad para relacionarse</p> <p>Sentimiento de soledad</p>
<i>Otros</i>	<p>Amistades fuera de los campus estudiantes</p> <p>Militar en un partido político o sindicato</p>	